

ГОРДАНА И. НИКОЛИЋ¹

ДЕЈАН М. ЂОРЂИЋ²

УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ
ПЕДАГОШКИ ФАКУЛТЕТ У СОМБОРУ
КАТЕДРА ЗА ДРУШТВЕНЕ НАУКЕ

ЈАСМИНА М. КОВАЧЕВИЋ³

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ
ФАКУЛТЕТ ЗА СПЕЦИЈАЛНУ ЕДУКАЦИЈУ И РЕХАБИЛИТАЦИЈУ

МЕСТО СПЕЦИЈАЛНИХ ШКОЛА У ИНКЛУЗИВНОМ ОБРАЗОВАЊУ

САЖЕТАК. Улога школа за образовање ученика са сметњама у развоју различито се тумачи у контексту инклузивног образовања. Са једне стране, посматрају се као установе које у пуном обиму својим капацитетима могу и треба да подрже образовну и социјалну инклузију, док други приступ сматра да постојање тих школа представља неуспех процеса инклузије. Циљ овога рада је да се утврди улога ових школа и промене које су настале у њиховом раду од 2009. године, када је уведено инклузивно образовање у наш образовноваспитни систем. Узорком је обухваћено свих 48 школа за образовање ученика са сметњама у развоју на територији Републике Србије. За потребе истраживања, у Заводу за унапређивање васпитања и образовања, припремљен је упитник за прикупљање података из ових школа.

Резултати су показали да није промењена мрежа ових установа, али да су се променили корисници на свим нивоима образовања и васпитања с обзиром на то да сада ове школе образују децу са различитим сметњама у развоју. Број дефектолога већи је у Београду и Војводини од осталог дела Србије ($p < 0,05$), док је број дефектолога који пружају са-

¹ gocadra@gmail.com

² djordjic87@gmail.com

³ kovacjasmina@gmail.co

Рад је примљен 10. октобра 2018, а прихваћен за објављивање на састанку Редакције Зборника одржаном 18. марта 2019.

мо подршку другим установама највећи у Војводини ($p < 0,05$). Показатељи постигнућа ученика указују на то да 56,95% ученика усваја елементарна образовна постигнућа и животне вештине корисне у свакодневним активностима. Укључивање предшколске деце веће је у Војводини ($M=6,83$) и Београду ($M=6,71$) у односу на остатак Србије ($M=3,37$). Хоризонтална покретљивост показује 8,4 пута чешћи прелазак ученика из редовне у специјалну школу. Даљи правци истраживања у овој области могли би обухватити примену више различитих инструмената за процену приступа који подстичу рани развој ове деце ради њихове лакше проходности и према вртићима и основним школама, као и испитивање околности које би повећале проходност из специјалних у основне школе.

КЉУЧНЕ РЕЧИ: специјалне школе; инклузивно образовање; исходи; екосистем.

УВОД

Тешко је пронаћи суштинске замерке инклузивном образовању, као што је на сличан начин тешко изнаћи аргументе против демократије, ипак, несагласја се јављају по питању обима и разумевања природе инклузије (Norwich, 2008, стр. 71). Након више деценија од успостављања инклузивног приступа у образовању (UNESCO, 1994) опште становиште је да је реч о континуираном процесу, као и да би инклузивну школу требало посматрати као ону која се развија, а не као место које пројектује савршено стање (Ainscow, 2007, стр. 129). У разумевању концептуалистичке платформе инклузивног образовања (у даљем тексту: ИО) свеприсутна су разматрања улоге школа за образовање ученика са сметњама у развоју (у даљем тексту: специјалне школе). Многа су питања о улози специјалних школа, а као кључно издваја се питање које разматра њихово место у процесу инклузије. У неким земљама које су успоставиле легислативу у правцу инклузивног образовања, у које спада и Србија, место специјалних школа постало је неконформно. Такво сагледавање улоге ових установа посебно добија на значају увођењем приступа да се сва деца и ученици укључе у најближе вртиће, основне у средње школе, као и да су специјалне школе по начину рада сегрегационе (Higgins, MacArthur, Morton, 2008; MacArthur, 2009). Ипак, и поред позива на затварање или промену улоге, као и начина рада ових установа, оне опстају и у земљама које се дуго и посвећено баве политиком и праксом ИО (McMenamin, 2011). Значајан број истраживача у области ИО сматра да специјалне школе не могу да буду део ин-

клузивног приступа, а да њихово опстајање, заправо, сведочи о неуспеху политике инклузивног образовања (Dyson, 2001; Gordon & Morton, 2008; Higgins et al., 2008; Kearney & Kane, 2006; MacArthur, 2009; Slee, 2006; Wills, 2006). Ништа мањи број истраживача и практичара сматра да специјалне школе могу и треба да буду део инклузивног система образовања (Cigman, 2007; Croll & Moses, 2000; Head & Pirrie, 2007; Hornby, 1999; Hunter & O'Connor, 2006; Lindsay & Dockrell, 2004; Nikolić, Cvijetić, Branković, Đordić, Johnstone, 2019; Norwich & Gray, 2007; Norwich, 2008). Ако посматрамо непосредна искуства на интернационалном нивоу, одређени број националних политика ИО, легислатива је указивала на радикалан правац ка затварању специјалних школа (ИНС, 2009; MacArthur, 2009). Ален и Браун (Allan & Brown, 2001) испитивали су ситуацију специјалних школа у Великој Британији уз констатацију да је важност тих установа често потпуно игнорисана или приказивана у лошем светлу уз исказивање минималног разумевања за њихов опстанак (Allan & Brown, 2001, стр. 199). Експерт у области ИО као и специјалног образовања, Ален Дејсон (Alan Dyson), издваја суштинске контрадикторности у систему образовања Велике Британије када је тема образовање ученика са сметњама у развоју. Закључује да систем ламентира између приступа који сву децу и ученике сматра истим, без суштинских разлика и приступа у коме су сви ученици различити (Dyson, 2001; Grey, 2011). По виђењу Ванга и Линан Томсон (Vaughn & Linan-Thompson, 2003) специјално образовање одликује принцип процене потреба ученика у процесу подучавања и учења. Што су потребе интензивније, приступ образовању је деликатнији у смислу интензивнијег укључивања подршке уз образовање које је у складу са интересовањима ученика (стр. 145). Поред многих дебата о инклузији, родитељи, примера ради на Новом Зеланду, и након скоро две деценије од увођења ИО настављају да бирају специјалне школе као место за образовање њихове деце са сметњама у развоју – држава није редуковала подршку, већ оснажује и финансира те установе (McMenamin, 2011). Са друге стране, подаци одређених истраживања указују на чињеницу да многи родитељи верују да је укључивање у типичне школе предуслов за остваривање праведности у образовању и да корист није само у подстицају социо-когнитивних вештина већ и у стварању екосистема у образовању у коме се деца спонтано ангажују кроз активности са вршњацима (Afolabi, Mukhopadhyay, Nenty, 2013). Поред наведеног, показатељи одређеног броја истраживања указују на

процват инклузије у многим школама, али се и даље указује на дуг пут до пуне одрживости инклузивног приступа који заправо иницира преузимање принципа који укључује прекид многих инерција које са собом носи школска пракса (Ainscow, Booth, Dyson, 2006, стр. 118).

САЛАМАНКА, КЉУЧНА ПРЕПОРУКАМА КА ИО

На трагу препорука са конференције из Саламанке (UNESCO, 1994) отворио се простор за динамичнији приступ школа према свој деци и ученицима, као и систем образовања оријентисан према ученицима са различитим интересовањима, чиме је постављена платформа ИО. Саламанка у члану 92. подвлачи да: „специјалне школе у земљама које имају развијен систем специјалног школства могу представљати драгоцен ресурс за развој инклузивних школа, док запослени у специјалним школама поседују експертизу потребну за рано идентификовање деце са сметњама у развоју. Школе могу да служе као ресурсни и тренинг центри за запослене у редовним школама...“. Управо Република Србија носи богато наслеђе у развијеном систему специјалних школа, не толико по броју (свега 48 школа) колико по организацији рада и богатој историји и традицији у раду са ученицима са сметњама у развоју. За земље које су покренуле ратификацију легислативе у правцу ИО након Конвенције о особама са инвалидитетом (УН, 2006, према: Tatić, 2011), препорука је у остваривању сарадњи са земљама које имају дуже искуство у развоју инклузивног образовања и трансформацији специјалних школа. У вези са изложеним, Енгсиг и Џонстон (Engsig & Johnstone, 2015) разматрали су ову тему уз констатацију да трансфер политике образовања ученика са сметњама у развоју са интернационалног на локални ниво подразумева познавање различитих културолошких аспеката карактеристичних за одређену средину. Поред тога, образовање ове деце и ученика није само питање инклузивног образовања у типичним школама, пошто је инклузија вишедимензионална и у својој суштини не изоставља улогу специјалних школа (стр. 484).

СПЕЦИЈАЛНЕ ШКОЛЕ У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ

ПЕРИОД ДО 2009. ГОДИНЕ

До 2009. године у образовању ученика са сметњама у развоју примењивани су посебни планови и програми за сметње у развоју. У вези са тим, постојали су планови и програми за глуве и наглуве ученике, следе и слабовиде ученике, ученике са лако менталном ометеношћу и ученике са моторичким сметњама у развоју (Службени гласник РС, бр. 72/89). Исходи предмета били су на нижем нивоу од исхода плана и програма за образовање типичне деце, са изузетком програма за слабовиде и следе ученике. Пратећи планови и програми покривали су спектар активности за подршку у развоју и учењу ученика са сметњама у развоју. Школе су уписивале искључиво децу у односу на сметњу у развоју, тако је у Србији било седам школа за глуве и наглуве ученике, две за слабовиде и следе ученике, једна за ученике са моторичким сметњама, једна за ученике на болничком лечењу, две за ученике са поремећајима у понашању и 36 школа за ученике са лакшом интелектуалном ометеношћу (Службени гласник РС, бр. 72/89). Школе за ученике са лакшом интелектуалном ометеношћу укључивале су и ученике из социјално и језички маргинализованих средина, пре свих Роме (Николић, Лукић, Јанковић, 2010). У периоду до 2009. године ученици су се припремали у складу са посебним плановима и програмима, односно типом сметњи у развоју. За следе и слабовиде ученике ученици су минимално прилагођавани по садржини, кључна је била штампа на Брајевом писму. За ученике са другим сметњама (слух, интелектуална ометеност, моторичке сметње) ученици су значајно прилагођавани и мењани по садржају. Недостатак тих ученика био је смањење обима садржаја, без посебних видова прилагођавања као што су једноставне и адекватне илустрације, употреба стрип форме и сл. Наставници који реализују наставу у специјалним школама су дефектолози и предметни наставници који су имали обавезу стручног оспособљавања на тадашњем Дефектолошком факултету (Nikolić i Nedeljković, 2015).

ПЕРИОД НАКОН 2009. ГОДИНЕ

Законом о основама система образовања и васпитања (у даљем тексту: ЗОСОВ) из 2009. године (Службени гласник РС, бр. 72/09,

52/11, 55/13, 35/15) уводи се инклузивно образовање и дефинише улога специјалне школе као ресурс центра (члан 27). Према члану 77. овог Закона ученици са сметњама у развоју укључују се у основне и средње школе под заједничким планом и програмом, коришћењем генералних уџбеника, уз могућност адаптације програма и уџбеника путем индивидуалног образовног плана (Николић и др., 2010). Република Србија је такође усвојила Стратегију развоја образовања у Србији до 2020. године (Службени гласник РС, бр. 72/12) којом се постављају главни циљеви унапређивања образовања ове деце и ученика. Потребно је истаћи да важећи Закон родитељима ипак само делимично омогућава одлучивање о најпримеренијем облику школовања за своје дете. У вези са тим, родитељ се опредељује за типично или специјално одељење у оквиру редовне или специјалне школе. Ако родитељ изабере специјалну школу, а чланови локалне интересорне комисије се не сагласе са таквом одлуком родитеља, дете ће се ипак уписати у редовну школу. Овако постављени принципи у раду интересорних комисија усмерени су на охрабривање родитеља да укључе дете у редовну школу, пре свега због очекиваних ефеката социјалне инклузије.

ЦИЉ ИСТРАЖИВАЊА

Циљ истраживања је да се утврди стање у специјалним школама уз сагледавање промена у њиховом начину рада, које су се сукцесивно одвијале у току скоро једне деценије од увођења инклузивног образовања.

МЕТОД

Спроведено је истраживање применом упитника припремљеног у Заводу за унапређивање васпитања и образовања, који су попуњавали стручни сарадници школа (психолози, педагози) уз одговорност директора школе за тачност података.

УЗОРАК

Узорак је чинило 48 школа за образовање ученика са сметњама у развоју са територије Републике Србије. Највећи број школа у свом саставу укључују предшколски ниво, основну и средњу школу.

ПРОЦЕДУРА

У току школске 2017/18. године у Заводу за унапређивање васпитања и образовања (ЗУОВ) припремљен је и, електронским путем, дистрибуиран упитник специјалним школама. Упитник је након попуњавања на исти начин враћен ЗУОВ-у. Прикупљени су подаци о броју деце и ученика са сметњама у развоју, броју ученика према доминантној сметњи и нивоу образовних и окупационих постигнућа, броју деце и ученика по групи и одељењу, по дефектологу/наставнику, као и подаци о хоризонталном кретању ученика између специјалне и редовне школе, уз утврђивање обима додатне образовне подршке које пружају специјалне школе другим образовним установама. Добијени подаци обрађени су у статистичком пакету IBM SPSS, верзија 22. Коришћене су дескриптивне статистичке мере (минимум, максимум, аритметичка средина, стандардна девијација, варијанса, skewness i kurtosis), а за поређење расподеле варијабли по групама коришћена је једносмерна анализа варијансе, Kruskal-Wallis тест и хи квадрат тест хомогености.

ИНСТРУМЕНТИ

У истраживању је коришћен наменски припремљен упитник који укључује 38 питања/ајтема груписаних у седам табела; први део упитника је са подацима о ученицима и има 29 питања/ајтема груписаних у шест табела, а други део са подацима о подршци другим школама и садржи 9 питања/ајтема у оквиру једне табеле.

РЕЗУЛТАТИ

РЕЗУЛТАТИ

	N	MIN.	MAX.	M	SD	VAR.	SK.	KU.
БРОЈ УЧЕНИКА	3995	25,00	414,00	85,00	61,19	3745,08	3,67	18,04
БРОЈ ОДЕЉЕЊА	731	6,00	60,00	15,55	9,36	87,73	3,01	11,65
БРОЈ УЧЕНИКА ПО ОДЕЉЕЊУ	5,46	2,43	10,67	5,46	1,82	3,32	,45	,15
БРОЈ ДЕФЕКТОЛОГА	1088,3	5,00	131,00	23,15	18,74	351,09	4,31	24,17
БРОЈ ДЕЦЕ ПО ДЕФЕКТОЛОГУ	4,02	1,61	8,00	4,02	1,44	2,08	,72	,36
БРОЈ ДЕЦЕ У ПРЕДШКОЛСКОМ	192	2,00	38,00	12,00	13,23	175,07	1,36	,30
БРОЈ ГРУПА У ПРЕДШКОЛСКОМ	22,50	,05	6,00	1,50	1,48	2,19	2,12	5,18
БРОЈ ДЕЦЕ У ППП	123	1,00	12,00	5,48	3,12	9,76	,57	-,55
БРОЈ ГРУПА У ППП	22,50	,50	2,00	1,07	,51	,26	,96	,07
НАСТАВНИЦИ ДПНП	277	,00	28,00	5,89	7,57	57,27	1,34	,79
НАСТАВНИЦИ ДП	91	,00	39,00	1,94	6,01	36,15	5,44	32,82
Min.= minimum, Max.= maksimum, M= aritmetička sredina, SD= standardna devijacija, Var.= varijansa, Sk.= nakrivljenost, Ku.= spljoštenost								

ТАБЕЛА 1: ДЕСКРИПТИВНА СТАТИСТИКА

У Табели 1. дат је дескриптивни приказ броја ученика, одељења, дефектолога, ученика по одељењу и броја деце по ангажованом дефектологу и то у 48 школа са територије Србије. Минималан број ученика у школи је 25, док је максималан број ученика 414, а просечан број је 85 ученика по школи. Школе у просеку имају 15,55 одељења, док се распон одељења у школама креће од 6 до 60 одељења. Свака школа има просечно 18,74 ангажованих дефектолога који раде у просеку са четири детета. Број ученика по одељењу креће се од 2,43 до 10,67 ученика (M=5,55 ученика по одељењу). Предшколски програм постоји у 16 школа и обухвата од 2 до 38 деце који су распоређени до шест васпитних група. Припремни предшколски програм остварује се у 21 школи, обухвата од 1 до 12 ученика који похађају предшколски програм у оквиру група од половине предвиђене групе до две вас-

питне групе. У свих 48 школа раде дефектолози који пружају додатну подршку ученицима у другим школама и поред свог примарног посла ($M=5,89$), као и они дефектолози којима је примаран посао пружање додатне подршке другим установама ($M=1,94$).

Како су вредности спљоштености и закривљености криве код броја ученика, одељења, дефектолога и броја група у предшколском, као и код броја наставника којима је пружање додатне подршке примаран посао веће од $+2/-2$, користиће се непараметријске технике за поређење по групама. У наредним табелама тестираће се постојање статистички значајне разлике за задате варијабле по окрузима у којима се налазе специјалне школе (Војводина, Београд и остатак Србије).

	ВОЈВОДИНА		БЕОГРАД		ОСТАЛО		χ^2	df	p
	M	N	M	N	M	N			
БРОЈ УЧЕНИКА	24,77	13	26,94	16	20,83	19	1,74	2	,42
БРОЈ ОДЕЉЕЊА	23,92	13	27,66	16	20,81	19	2,14	2	,34
БРОЈ ДЕФЕКТОЛОГА	29,62	13	26,81	16	17,44	19	6,98	2	,03
БРОЈ ГРУПА У ПРЕДШКОЛСКОМ	6,83	3	10,00	6	7,93	7	1,43	2	,56
НАСТАВНИЦИ ДП	30,69	13	19,53	16	23,14	19	6,84	2	,03

ТАБЕЛА 2: БРОЈ УЧЕНИКА, ОДЕЉЕЊА И ДЕФЕКТОЛОГА ПО ОКРУЗИМА – KRUSKAL-WALLIS TEST

Kruskal-Wallis тест спроведен је како би се тестирало постојање статистички значајне разлике у броју ученика, одељења и дефектолога између школа на територији Војводине, Београда и остатка Србије. Kruskal-Wallis тест показује да између ове три географске области (изабране у зависности од концентрација специјалних школа) не постоји разлика у броју ученика ($\chi^2=1,74$, $p>0,05$), броју група у предшколском ($\chi^2=1,43$, $p>0,05$) и броју одељења ($\chi^2=2,14$, $p>0,05$), док у броју ангажованих дефектолога по школи постоји статистички значајна разлика ($\chi^2=6,98$, $p<0,05$) и то тако да се број дефектолога статистички разликује између Војводине и остатка Србије и Београда и остатка Србије у корист Војводине и Београда, иако не постоји статистички значајна разлика у броју ученика у школама у овим окрузима. Наставници којима је пружање додатне подршке примаран посао најзаступљенији су у Војводини у односу на Београд и остатак Србије ($\chi^2=6,84$, $p<0,05$).

	ВОЈВОДИНА			БЕОГРАД			ОСТАЛО			F	df	p
	M	SD	N	M	SD	N	M	SD	N			
БРОЈ УЧЕНИКА ПО ОДЕЉЕЊУ	5,77	2,12	13	5,46	1,84	16	5,48	1,67	19	,12	2	,89
БРОЈ ДЕЦЕ ПО ДЕФЕКТОЛОГУ	3,51	1,52	13	4,00	1,58	16	4,41	1,19	19	1,49	2	,24
БРОЈ ДЕЦЕ У ПРЕДШКОЛСКОМ	16,00	18,19	3	14,16	13,20	6	8,43	12,34	7	,44	2	,65
БРОЈ ДЕЦЕ У ППП	6,83	3,43	6	6,71	3,35	7	3,37	1,30	8	3,72	2	,04
БРОЈ ГРУПА У ППП	1,33	,75	6	1,07	,45	7	,87	,51	8	1,46	2	,26
НАСТАВНИЦИ ДПНП	9,15	7,75	13	6,62	9,06	16	2,89	4,66	19	2,92	2	,06

ТАБЕЛА 3: Број ученика по одељењу и број деце по дефектологу – ANOVA (округ)

Једносмерна анализа варијансе (ANOVA) коришћена је како би се испитало да ли постоји статистички значајна разлика у броју ученика по одељењу и броју деце по дефектологу у специјалним школама у Војводини, Београду и остатку Србије. Вредност добијеног F теста није статистички значајна на нивоу $p < 0,01$, односно $p < 0,05$, код броја ученика по одељењу ($F = 0,12$, $p > 0,05$), код броја деце по дефектологу ($F = 1,49$, $p > 0,05$), броја деце у предшколском ($F = 0,44$, $p > 0,05$) и броја група у припремном предшколском програму ($F = 3,72$, $p > 0,05$), као ни код броја наставника који пружају додатну подршку поред свог примарног посла у школама ($F = 2,92$, $p > 0,05$) иако је овде на дескриптивном нивоу видљива разлика у аритметичким срединама између Војводине и Београда у односу на остатак Србије. Број ученика по одељењу, број деце по дефектологу, број деце у предшколском и број група у припремном предшколском програму статистички се не разликује између специјалних школа у Војводини, Београду и остатку Србије. Статистички значајна разлика пронађена је код броја деце која су обухваћена припремним предшколским програмом ($F = 3,72$, $p < 0,05$). Накнадне Sheffe i LSD post hoc анализе показују да се та разлика огледа између школа у Војводини и школа у остатку Србије и школа у Београду и школа у остатку Србије и то тако да је у оба случаја број деце која су обухваћена припремним предшкол-

ским програмом мања у школама у остатку Србије (M=3,37) него у школама у Војводини (M=6,83) и Београду (M=6,71).

	ОБРАЗОВНА ПОСТИГНУЋА У ФУНКЦИЈИ УЧЕЊА И ДАЉЕГ ШКОЛОВАЊА		ЕЛЕМЕНТАРНА ОБРАЗОВНА ПОСТИГНУЋА		ПОСТИГНУЋА У ОБЛАСТИ САМОПОМОЋИ И УСВАЈАЊА СОЦИЈАЛНИХ ВЕШТИНА		УКУПНО ПРЕВАЛЕНТА СМЕТЊА		χ ²	Df	P
	N	%	N	%	N	%	N	%			
ИНТЕЛЕКТУАЛНЕ СМЕТЊЕ	980	65,95%	356	23,96%	150	10,09%	1486	35,02%	1592,09	16	,00
СЕНЗОРНЕ СМЕТЊЕ (СЛУХ)	81	71,05%	26	22,81%	7	6,14%	114	2,69%			
СЕНЗОРНЕ СМЕТЊЕ (ВИД)	49	72,06%	16	23,53%	3	4,41%	68	1,60%			
МОТОРИЧКЕ СМЕТЊЕ	72	78,26%	8	8,70%	12	13,04%	92	2,17%			
ТЕШКОЋЕ У УЧЕЊУ	202	88,21%	19	8,30%	8	3,49%	229	5,40%			
ГОВОРНО-ЈЕЗИЧКЕ СМЕТЊЕ	53	88,33%	4	6,67%	3	5,00%	60	1,41%			
ПРОБЛЕМИ У ПОНАШАЊУ	91	52,60%	68	39,31%	14	8,09%	173	4,08%			
СМЕТЊЕ ИЗ АУТИСТИЧНОГ СПЕКТРА	120	23,03%	114	21,88%	287	55,09%	521	12,28%			
ВИШЕСТРУКЕ / СМЕТЊЕ	182	12,13%	489	32,60%	829	55,27%	1500	35,35%			
УКУПНО ОБРАЗОВНА ПОСТИГНУЋА	1830	43,13%	1100	25,93%	1313	30,95%	4243	100,00%			

ТАБЕЛА 4: Ученици основне школе – превалентна сметња и ниво образовних постигнућа

Хи квадрат тест хомогености употребљен је да би се утврдило да ли је једнака пропорција ученика са сметњама у сва три нивоа образовних постигнућа. Вредност добијеног хи квадрат теста је статистички значајна ($\chi^2=1592,09$, $p<0,01$), односно ученици са девет превалентних сметњи нису пропорционално дистрибуирани у

сва три образовна постигнућа. Та разлика огледа се у томе да се ученици са сметњама из аутистичног спектра и са вишеструким сметњама у више од 50% случајева налазе на нивоу постигнућа у области самопомоћи и усвајања социјалних вештина.

	ОБРАЗОВНА ПОСТИГНУЋА У ФУНКЦИЈИ УЧЕЊА И ДАЉЕГ ШКОЛОВАЊА		ЕЛЕМЕНТАРНА ОБРАЗОВНА ПОСТИГНУЋА		ПОСТИГНУЋА У ОБЛАСТИ САМОПОМОЋИ И УСВАЈАЊА СОЦИЈАЛНИХ ВЕШТИНА		УКУПНО ПРЕВАЛЕНТА СМЕТЊА		χ^2	DF	P
	N	%	N	%	N	%	N	%			
Интелектуалне сметње	718	59,19%	417	34,38%	78	6,43%	1213	56,34%	398,66	16	,00
Сензорне сметње (слух)	80	91,95%	7	8,05%	0	0,00%	87	4,04%			
Сензорне сметње (вид)	22	59,46%	14	37,84%	1	2,70%	37	1,72%			
Моторичке сметње	18	36,00%	10	20,00%	22	44,00%	50	2,32%			
Тешкоће у учењу	74	41,57%	99	55,62%	5	2,81%	178	8,27%			
Говорно-језичке сметње	11	45,83%	12	50,00%	1	4,17%	24	1,11%			
Проблеми у понашању	33	42,31%	40	51,28%	5	6,41%	78	3,62%			
Сметње из аутистичног спектра	27	20,45%	58	43,94%	47	35,61%	132	6,13%			
Вишеструке / сметње	84	23,73%	154	43,50%	116	32,77%	354	16,44%			
Укупно образовна постигнућа	1067	43,13%	811	25,93%	275	30,95%	2153	100,00%			

ТАБЕЛА 5: УЧЕНИЦИ СРЕДЊЕ ШКОЛЕ – ПРЕВАЛЕНТНА СМЕТЊА И НИВО ОБРАЗОВНИХ ПОСТИГНУЋА

Да би се утврдило да ли постоји разлика у дистрибуцији ученика према превалентној сметњи у појединим нивоима образов-

них постигнућа, коришћен је хи квадрат тест. Наиме, хи квадрат тест је статистички значајан ($\chi^2=398,66$, $p<0,01$), односно пропорција дистрибуције ученика поједине сметње према нивоима образовних постигнућа није једнака. Разлике су, пре свега, видљиве код ученика са сензорним сметњама – слух се у највећем постотку налази у највишој категорији образовног постигнућа и уопште се не налази у најнижој категорији образовног постигнућа. Ученици са сметњама из аутистичног спектра и ученици са вишеструким сметњама се, за разлику од ученика у основној школи, сада више позиционирају у елементарним образовним постигнућима.

	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	Укупно
Прешли у специјалну школу	19	36	28	50	84	54	54	32	357
Прешли у редовну школу	2	4	3	4	0	4	2	2	43
Нису раније били обухваћени образовањем	40	8	7	18	5	7	23	29	137

ТАБЕЛА 6: Хоризонтална проходност – у/из редовних у специјалне основне школе (школска 2017/2018)

Евидентно је да ученици са сметњама у развоју чешће прелазе из редовних у специјалне школе, него обрнуто. Овај тренд преласка из редовних у специјалне школе видљив је нарочито у петом разреду, када ученици прелазе са разредне на предметну наставу и када се образовни захтеви усложњавају и захтевају сложеније интелектуалне операције.

ДИСКУСИЈА

Добијени резултати у овом истраживању показују да се број школа након увођења ЗОСОВ (2009) није променио, као ни мрежа тих установа са просечно 85 ученика по школи. Од укупног броја школа у свега 16 остварује се предшколски програм, што се сматра недовољним с обзиром на тенденцију и важност пружања подршке у периоду раног развоја ове деце. Потребно је имати на уму битност препознавања потреба детета како би се уз подршку обезбедили што оптималнији услови раног развоја (Heiskanen, Alasuutari, Vehkakoski, 2018). Однос дефектолога и броја деце у овим установама је 1:4, што указује на могућност пружања интензивне подршке у периоду развоја као и у образовању, што је-

сте намена ових установа (Vaughn & Linan-Thompson, 2003). Одређена истраживања управо истичу важност припреме адекватног пакета подршке уз образовање у складу са различитим стиловима учења у оквиру мањих група и одељења (Cigman, 2007; Croll & Moses, 2000; Engsig & C. J. Johnstone, 2015; Head & Pirrie, 2007; Hornby, 1999; Hunter & O'Connor, 2006; Lindsay & Dockrell, 2004; Nikolić i dr., 2019; Norwich & Gray, 2007; Norwich, 2008). Компаративна анализа података добијених са различитих територија, изабраних претежно у односу на број ових установа (Војводина – 13, Београд – 16, остатак Србије – 19), указује да по многим параметрима овако груписане и анализиране школе немају статистички значајне разлике, осим у неколико важних показатеља: први је број деце на нивоу предшколског и припремног предшколског васпитања и образовања, други параметар односи се на обим подршке коју ове установе пружају другим образовно васпитним установама. Када је реч о броју деце на нивоу ППП постоје значајни резултату у корист Војводине ($M=6,83$) и Београда ($M=6,71$) у односу на остатак Србије ($M=3,37$). Важност тачног идентификовања деце са сметњама у развоју и припрема пакета подршке у основи је планирања ефикасног образовања и намере да се на подједнако квалитетан начин омогући развој ове деце у складу са њиховим индивидуалним образовним и развојним потребама (Andreasson & Wolff, 2015; FNBE, 2010; Franck, 2015; NRDCWH, 2003; Heiskanen, Alasuutari, Vehkakoski, 2018). Компаративном анализом ових установа по територији испитао се и однос нивоа подршке коју оне пружају према другим предшколским установама, основним и средњим школама. Добијени резултати показују да су школе у Војводини доминантне у пружању подршке деци, ученицима, васпитачима, учитељима и наставницима из других установа. У Војводини је присутан највећи број запослених у специјалним школама који се примарно баве пружањем подршке, а не непосредним образовањем, што указује на то да су те школе спремније одговориле на очекивано унапређивање и проширивање понуде према локалном и регионалним потребама у овој области. У контексту изложеног, важно је разумети шири оквир инклузије заједно са препознавањем комплексности интеракције између различитих елемената еколошког система образовних установа (Ainscow et al., 2006), као и импликације таквог приступа на обезбеђивање вишег нивоа праведности у систему образовања. Еколошки приступ инклузији укључује три повезане сфере у којима је праведност доминантни

критеријум. Те сфере или области су унутар саме школе, што укључује начин на који се подучава и како ученик учи; затим између самих школа на локалом и регионалном нивоу, што укључује и сарадњу специјалних и типичних школа; коначно, трећи аспект еколошко инклузивног система чини шири контекст школе према окружењу, што укључује породицу као и остале ресурсе који обликују приступ како се дете развија и учи (Ainscow, Dyson, West, 2012). Управо изложени приступ инклузији смешта специјалне школе у екосистем који нуди окружење подстицајно за различита интересовања и потребе свих ученика као и наставника, пре свега обезбеђивањем подршке дефектолога, најчешће из специјалне школе.

Индикатори за образовна постигнућа ученика указују на значајан број ученика који би уз адекватну подршку могли да се укључе и у основне и средње школе (Табела 4. и 5). Истраживања показују да у оквиру подршке у образовању наставници посебно истичу укључивање дефектолога и сарадњу са дефектолошким институцијама (Nikolić i Popović, 2012; Nikolić i Nedeljković, 2015). Са друге стране, значајан проценат, пре свега ученика из аутистичног спектра (55,09%) и са вишеструким сметњама (55,27%), остварује успех у области окупационих вештина (самопомоћ и социјализација) које су од посебне важности за остваривање самосталности у свакодневним активностима. Многа истраживања указују на важност повезивања академских садржаја са активностима из свакодневног живота, као и да такав приступ у подучавању предметних садржаја олакшава трансфер интересовања и лакше усвајање градива код ове деце и ученика (Spooner, Knight, Browder, Jimenez, DiBiase, 2011). Хоризонтална покретљивост ученика из основних према специјалним школама је 8,4 пута већа од кретања из правца специјалних у основне школе. Највећи број ученика напушта основну и прелази у специјалну школу при преласку у други циклус образовања и предметну наставу. Изазови које носи прелазак на предметну наставу могуће је сагледати кроз неколико чињеница: велики број предметних наставника од којих нису сви спремни на прилагођавање метода у свом раду (Nikolić i Nedeljković, 2015), садржаји предмета на том узрасту у складу су са операционом фазом мишљења, неадекватно прилагођавање програма и недовољно времена да се наставник посвети потребама ученика са специфичном стилем учења – све то упућује родитеља да покрену процедуру за пребацивање детета у специјалну школу (Engsig & C. J. Johnstone, 2015; Head &

Pirrie, 2007; McMennamin, 2011; Norwich & Gray, 2007; Norwich, 2008). Коначно, значајна нова улога ових установа је у мапирању деце/ученика која су ван образовног система (Nikolić i Popović, 2012; Popović i Nikolić, 2015). За школску 2017/18. мапирано је укупно 409 деце и младих који нису били укључени ни у један облик образовања.

ЗАКЉУЧАК

Школе за образовање ученика са сметњама у развоју имају важну улогу у успостављању и унапређивању ИО. Од увођења ЗОСОВ (2009) дошло је до значајних промена у раду специјалних школа, што потврђује и приказано истраживање базирано на прикупљеним подацима из тих школа. Кључна промена видљива је у циљној групи, школе данас укључују сву децу без обзира на сложеност развојне сметње и интересовања деце и ученика, што пре доношења поменутог Закона није био случај. Новина је и подршка коју ове установе обезбеђују другим установама као вид праћења потреба ученика без обзира на то где се они образују; примена јединственог плана и програма са циљем остваривања лакше хоризонталне проходности ове деце и ученика. Посебно важан показатељ је укључивање (и даље недовољно) деце са сметњама у развоју у предшколске и припремне предшколске програме уз подршку како би се спремније укључили у школу са вршњацима. Оно што недостаје је чињеница да на територији Републике Србије није равномерно распоређена мрежа ових установа и њихових издвојених одељења, што указује на потребу оптимизације мреже специјалних школа и одељења. Мери Ворнок (Mary Warnock), експерт за ИО, наглашава важну одлику ових установа и констатује чињеницу да мале школе свакако државу коштају више од других и да су скупе. Али, цена по ученику у тим установама, сматра Ворнок, има своје оправдање у чињеници да је циљ боравка подстицај развоја и учења уз циљану покретљивост ученика према редовним школама и свету рада (Warnock & Norwich, 2010, стр. 41). Препоруке за даља истраживања у овој области на трагу су констатације о важној улози ових установа у контексту ИО, а у смеру утврђивања параметара за ефикаснију подршку деци на нивоу раног развоја ради лакшег укључивања у вртиће и основне школе, као и испитивање метода и приступа у раду ових установа како би се обезбедила проходност и одрживи боравак ове деце и ученика у вртићима и школама.

- ЛИТЕРАТУРА Николић, Г., Лукић, М., Јанковић, В. (2010). *Ученици са смејњама и њешкоћама у развоју у образовно-васпитним установама Републике Србије*. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања.
- Ainscow, M., Dyson, A., West, S. M. (2012). Making schools effective for all: re-thinking the task. *School Leadership & Management*, 1 (1), 1–17.
- Ainscow, M. & Dyson, A. (2008). *Improving Schools, Developing Inclusion*. New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Ainscow, M. (2007). Towards a more inclusive education system: where next for special schools? In: R. Cigman (Ed.), *Included or Excluded: The Challenge of the Mainstream for some SEN Children* (128–139). New York: Routledge.
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Allan, J. & Brown, S. (2001). Special schools and inclusion. *Educational Review*, 53 (2), 199–207.
- Afolabi, O., Mukhopadhyay, S., Nenty, H. J. (2013). Implementation of Inclusive education: Do Parents Really Matter?. *Specijalna edukacija i rehabilitaciju*, 12 (3), 373–401.
- Andreasson, I. & Wolff, U. (2015). Assessments and Intervention for Pupils with Reading Difficulties in Sweden – A Text Analysis of Individual Education Plans. *International Journal of Special Education*, 30 (1) 15–24.
- Cigman, R. (2007). A question of universality: inclusive education and the principle of respect. *Journal of Philosophy of Education*, 41 (4) 775–793.
- Croll, P. & Moses, D. (2000). Ideologies and utopias: education professionals' views of inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 15 (1), 1–12.
- Dyson, A. (2001). Special needs in the twenty-first century: where we've been and where we're going. *British Journal of Special Education*, 28 (1), 24–29.
- Engsig, T. T. & Johnstone, C. J. (2015). Is there something rotten in the state of Denmark? The paradoxical policies of inclusive education – lessons from Denmark. *International Journal of Inclusive Education*, 5, 469–486.
- FNBE (Finnish National Board of Education). (2010). National Core Curriculum for Pre-Primary Education. Accessed October 14, 2016. Retrieved September 2, 2018. from <http://www.oph.fi/download/153504>
- Franck, K. (2015). The (in) Competent Child: Subject Positions of Deviance in Norwegian Day-Care Centres. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 16 (3), 230–240.
- Gray, P. (2011). Special Educational Needs: A new look – By Mary Warnock and Brahm Norwich. *Journal of Special Education Needs*, 11 (1), 79–82.

- Gordon L. & Morton, M. (2008). Inclusive education and school choice: democratic rights in a devolved system. In: S. Gabel & S. Danforth (Eds.), *Disability & the Politics of Education: An International Reader* (237–250). New York: Peter Lang.
- Head, G. & Pirrie, A. (2007). The place of special schools in a policy climate of inclusion. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7 (2), 90–96.
- Heiskanen, N., Alasuutari, M., Vehkakoski, T. (2018). Positioning children with special educational needs in early childhood education and care documents. *British Journal of Sociology of Education*. Retrieved September 12, 2018: <http://www.tandfonline.com/loi/cbse20>
- Higgins, N., MacArthur, J., Morton, M. (2008). Winding back the clock: the retreat of New Zealand inclusive education policy. *New Zealand Annual Review of Education*, 17 (2), 145–168.
- Hornby, G. (1999). Inclusion or delusion: can one size fit all?. *Support for Learning*, 14 (4), 152–157.
- Hunter, J. & O'Connor, U. (2006). In search of inclusion. *Support for Learning*, 21 (2), 53–56.
- IHC New Zealand (2009). New research says 'no' to special schools. In Scoop [Press release] (Independent News).
- Kearney, A. & Kane, R. (2006). Inclusive education policy in New Zealand: reality or ruse? *International Journal of Inclusive Education*, 10 (2/3), 201–219.
- Lindsay, G. & Dockrell, J. E. (2004). Whose job is it? Parents' concerns about the needs of their children with language problems. *Journal of Special Education*, 37 (4), 225–235.
- MacArthur, J. (2009). *Learning Better Together: Working towards Inclusive Education in New Zealand Schools*. Wellington, NZ: IHC New Zealand Inc.
- McMenamin, T. (2011). The tenacity of special schools in an inclusive policy environment: the New Zealand situation '96–2010. *British Journal of Support for Learning*, 26 (3), 87–102.
- Nikolić, G., Cvijetić, M., Branković, N., Đorđić, D., Johnstone, C. J. (2019). Lessons Learned on the Journey to Inclusion in the Republic of Serbia. *International Journal of Disability, Development and Education*. (in press).
- Nikolić, G. i Nedeljković, M. (2015). Inkluzija u Srbiji – u potrazi za smislenim putem. *Socijalna misao*, 4, 9–19.
- Nikolić, G. i Popović, Z. (2012). Mapiranje dece koja se nalaze van obrazovno-vaspitnog sistema – „Da svako dete postane đak“. U: N. Glumbić i V. Vučinić (ur.), *Specijalna edukacija i rehabilitacija DANAS* (213–219). Beograd: Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju.

- Norwich, B. (2008). What future for special schools and inclusion? Conceptual and professional perspectives. *British Journal of Special Education*, 35 (3), 136–143.
- Norwich, B. & Gray, P. (2007). Special schools in the new era: conceptual and strategic perspectives. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7 (2), 84–88.
- NRDCWH (National Research and Development Centre for Welfare and Health) (2003). National Curriculum Guidelines on Early Childhood Education and Care in Finland. Accessed July 15, 2018. <http://www.julkari.fi/bitstream/handle/10024/75535/267671cb-0ec0-4039-b97b-7>
- Popović, Z. i Nikolić, G. (2015). Postignuća učenika sa smetnjama u razvoju u zavisnosti od vrste škole, nastavnih predmeta i vrste smetnje. U: J. Milinković i B. Trebješanin (ur.), *Implementacija inovacija u obrazovanju i vaspitanju - izazovi i dileme* (437–457). Beograd: Učiteljski fakultet.
- Slee, R. (2006). Inclusive education: is this horse a Trojan?. *Exceptionality Education Canada*, 16 (2/3), 223–242.
- Spooner, F., Knight, V., Browder, D., Jimenez, B., DiBiase, W. (2011). Evaluating evidence-based practice in teaching science content to students with severe developmental disabilities. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 36 (1–2), 62–75.
- Tatić, D. (2011). *Zaštita ljudskih prava osoba sa invaliditetom*. Beograd: Edicija studije.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Declaration and Framework for Action*. Paris: Author.
- Vaughn, S. & Linan-Thompson, S. (2003). What Is Special About Special Education for Students with Learning Disabilities?. *The Journal of Special Education*, 37, 140–147.
- Wills, R. (2006). Special Education 2000: A New Zealand experiment. *International Journal of Inclusive Education*, 10 (2/3), 189–199.
- Warnock, M. & Norwich, B. (2010). *Special Educational Needs a New Look*. London: Ben Cracknell Studios.

GORDANA I. NIKOLIĆ

DEJAN M. ĐORĐIĆ

UNIVERSITY OF NOVI SAD

FACULTY OF EDUCATION IN SOMBOR

JASMINA M. KOVAČEVIĆ

UNIVERSITY OF BELGRADE

FACULTY OF SPECIAL EDUCATION AND REHABILITATION

SUMMARY

THE PLACE OF SPECIAL SCHOOLS IN INCLUSIVE EDUCATION

The role of schools for the education of students with disabilities is associated with the context of inclusive education in different ways. On the one hand, they are accepted as institutions that, in their full capacity, can and should support education and social inclusion, while another approach considers that further existence of these schools is a reflection of the lack of the inclusion process. The aim of this paper is to determine the role of these schools and the changes that have occurred in their work since 2009, when inclusive education was introduced into the Serbian educational system. The sample covered all 48 schools for the education of students with disabilities on the territory of the Republic of Serbia. For the needs of the research, a questionnaire for collecting data from these schools was prepared at the Institute for the Improvement of Education.

The results showed that the network of these institutions has not changed, but that users have changed at all levels of education, since these schools now educate children with several types of disabilities. The number of defectologists is higher in Belgrade and Vojvodina than in the rest of Serbia, ($p < 0,05$), while the number of defectologists, who only provide support to other schools, is the largest in Vojvodina, ($p < 0,05$). Student achievement indicators show that 56,95% of pupils adopt elementary educational achievements and life skills useful in everyday activities. The inclusion of pre-school children is higher in Vojvodina ($M = 6,83$) and Belgrade ($M = 6,71$), compared to the rest of Serbia ($M = 3,37$). Horizontal movements show that the transition of pupils from regular to special school is 8.4 times more frequent than in the period before the inclusion law. Further research directions in this area could include the implementation of several different ways of assessing the approach that underpins early childhood development for their easier access to kindergartens and primary schools, as well as the examination of

circumstances that would increase transition from special to regular schools.

KEYWORDS: special schools; inclusive education; outcomes; ecosystem.



Овај чланак је објављен и дистрибуира се под лиценцом Creative Commons Ауторство-Некомерцијално Међународна 4.0 (CC BY-NC 4.0 | <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).
This paper is published and distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution-NonCommercial International 4.0 licence (CC BY-NC 4.0 | <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>).